



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**Mulheres na Primeira República: representações e possibilidades
educativas no livro didático *História.doc* (2018)**

Ester Raquel Silva Flores

Brasília
2021

Ester Raquel Silva Flores

**Mulheres na Primeira República: representações e possibilidades
educativas no livro didático *História.doc* (2018)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de História do
Instituto de Ciências Humanas da
Universidade de Brasília como requisito
parcial para a obtenção do grau de
licenciado/bacharel em História.

Orientadora: Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira

Brasília

2021

Dedico essa monografia a todos os professores e professoras que incentivaram e me ajudaram a alcançar espaços que nunca antes pensei em alcançar.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Susane Rodrigues de Oliveira pela atenção, incentivo e paciência no desenvolvimento desse trabalho.

A todas as instituições de ensino onde estudei e que ajudaram na minha formação acadêmica.

Aos meus professores e professoras.

Á Deus e à minha família.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Mulheres na Revolta da Vacina.....	18
IMAGEM 2 – Mulheres trabalhadoras na plantação de café (1910)	19
IMAGEM 3 – Mulheres na greve geral em São Paulo (1917)	19
IMAGEM 4 – Constituição de 1831	21
IMAGEM 5 – As mulheres e a Imprensa	23
IMAGEM 6 – A mulher como representação da República	25
IMAGEM 7 – Maria Lacerda de Moura	31

RESUMO

Esta monografia apresenta uma análise das representações das mulheres nas narrativas históricas sobre a Primeira República brasileira veiculadas no livro didático *História.doc* (9º ano) de autoria de Ronaldo Vainfas (2018), aprovado para o PNLD 2020. Pretende-se com essa análise, discutir e problematizar os sentidos, valores, interesses, funções e condições de inserção destas representações nas narrativas didáticas e no ensino de história. O livro analisado apresenta inovações ao trazer mulheres como protagonistas da História, porém ainda mantém certos silenciamentos e problemas no modo como insere as mulheres na História. Com base nisso, apresenta-se questionamentos, sugestões e orientações aos docentes para tratarem dessas narrativas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: representações; mulheres; Primeira República; livro didático; ensino de história.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. Entre imagens e textos: a presença das mulheres	16
2. Maria Lacerda de Moura e os movimentos feministas	30
CONCLUSÕES	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendo analisar a representação das mulheres nas narrativas acerca da Primeira República no livro didático *História.doc* (9º ano), de autoria de Ronaldo Vainfas (2018), publicado pela Editora Saraiva e aprovado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020 para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Segundo Stuart Hall, as representações estão relacionadas à produção de sentidos pela linguagem, ou seja, ao modo como atribuímos sentido às coisas, manifestando-se pelas

palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (HALL, 2016, p. 21).

Assim, como bem disse o historiador Roger Chartier, as representações enquanto percepções do social não são de forma alguma discursos neutros:

produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (1990, p. 17).

É nessa perspectiva que nosso trabalho de análise das representações se inscreve no campo da História Cultural¹, interessada no estudo das formas de produção de

¹ “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

sentidos e significados para o mundo e, especialmente, no modo como as representações educam e ensinam maneiras de ver, ser, sentir e estar em sociedade.

Compreendemos os livros didáticos de História como fontes importantes no âmbito da história da educação e da cultura escolar. Como parte integrante do patrimônio histórico-educativo de uma época (OSSENBACH, 2010), os livros didáticos, além de depósitos de memórias individuais e coletivas, comportam representações que se pretende difundir por meio da educação escolar. Desse modo, constituem indícios do passado formativo comum de diversas gerações e dos padrões que determinam modos coletivos de comunicação e de relação com o mundo (OSSENBACH, 2010, p. 117), evidenciando discursos, valores, atitudes, interesses, ideais e preconceitos que marcam as relações de saber-poder de uma determinada época.

A ciência, a literatura, o cinema, a escola, a historiografia e, conseqüentemente, os livros didáticos são veículos difusores de cultura e, portanto, carregam representações que são capazes de moldar práticas e condutas, de influenciar na construção de identidades e demarcação das diferenças. Segundo Susane Rodrigues de Oliveira,

Não se trata de narrativas neutras ou inocentes, pois a história se constitui como uma forma de interpretação e estabelecimento de sentidos para o passado que é sempre mediada pela cultura e interesses do presente, segundo um corpo de regras socialmente autorizadas que orientam as maneiras de ensinar, perceber, julgar, pensar e agir em relação ao passado (2019, p. 2).

Assim, entendemos a importância dos livros didáticos de História como dispositivos pedagógicos complexos e que são amplamente difundidos em todo o território nacional devido ao PNLD² (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) que, desde 1995, promove a distribuição gratuita destes livros para todas as escolas do Brasil. Este Programa apesar de colaborar na difusão gratuita dos livros

² Segundo dados estatísticos presentes no Portal do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) foram distribuídos no ano de 2020 um total de 127.961 exemplares da coleção *História. Doc*, sendo o valor total da aquisição da coleção *História.doc* para alunos do 9º ano num total de 1.593.370,37 reais. Fonte: FNDE- Ministério da Educação disponível em < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em 04 de jan. de 2021.

didáticos, tornou-se um negócio imensamente lucrativo para a indústria editorial. Como objetos de disputas editoriais, interesses, expectativas e intervenções das políticas educacionais, estes livros constituem, portanto, fontes históricas de extrema importância para a análise das dimensões educativas do conhecimento histórico escolar.

A produção dos livros didáticos envolve não só as expectativas dos/as professores/as, mas também os posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos de autores/as e editoras no modo como interpretam as políticas curriculares e, sobretudo, as prescrições do PNLD que exercem controle e avaliação dos saberes a serem ensinados nas escolas. Nesse sentido, cabe ressaltar que os saberes veiculados nos livros didáticos “não decorrem exclusivamente de um fluxo oriundo do saber acadêmico” (MONTEIRO, 2009, p. 193), já que o processo de suas elaborações e avaliações envolve, portanto, as políticas curriculares oficiais, “as expectativas do público docente, as tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis e os interesses do mercado editorial” (OLIVEIRA, 2019b, p. 3).

O livro didático *História.Doc* (VAINFAS, 2008) foi aprovado no PNLD de 2020, cujo edital, aberto em 2018, estabelecia entre os critérios eliminatórios comuns a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social. Desse modo, previa também que as obras didáticas deviam:

d - Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; (...) (BRASIL, 2018, p.37).

A inclusão desse requisito é de extrema importância para os movimentos feministas e de mulheres que lutam há muito tempo por transformações no campo da educação escolar, tendo em vista a inserção das mulheres e das questões de gênero nos currículos escolares, especialmente nos currículos de História, a fim de promover a valorização das mulheres enquanto sujeitos e protagonistas da história.

A comissão avaliadora do PNLD de 2020 caracterizou a coleção didática *História.doc* como cognitivista, eclética, integrada e global. Conforme consta no Guia

do PNLD 2020³. O Guia ainda destaca a opção desta coleção por um ensino engajado que busca promover positivamente a imagem da mulher e a temática de gênero, assim como de outros grupos historicamente subalternizados. Desse modo, afirma ainda que o Manual do Professor privilegia um espaço plural de experiências sociais, procurando dar protagonismo a diversos sujeitos individuais e coletivos como, por exemplo, mulheres, afrodescendentes e povos indígenas. Ainda de acordo com a Guia Digital do livro didático, a coleção *História.doc* apresenta atividades que procuram estabelecer relações entre presente e passado, e que desse modo,

(...) fomentam a formação cidadã dos alunos, promovem reflexões sobre contradições e desigualdades presentes na sociedade, e estimulam os estudantes a se posicionar acerca de questões contemporâneas. Também são destacadas situações de combate aos preconceitos de toda ordem e o tratamento respeitoso e tolerante frente à diversidade sociocultural (BRASIL, 2020, p. 125).

Além disso, um aspecto importante das coleções aprovadas no PNLD de 2020 é a organização dos conteúdos conforme as competências e habilidades exigidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Nesse sentido, pretendemos investigar também de que forma a história das mulheres na Primeira República é incorporada em atendimento a estas competências e habilidades.

Na análise do livro didático selecionamos para análise apenas o capítulo 3 intitulado “A Primeira República Brasileira” que se insere na Unidade 1 “Guerra e Revolução no início do século XX”⁴ do volume nove da coleção *História.doc* de

³ Fonte: FNDE- Ministério da Educação disponível em < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/13410-guia-pnld-2020>>. Acesso em 04 de jan. de 2021. O caráter cognitivista se identifica na sugestão de um processo de ensino e aprendizado baseado no diálogo com o estudante; o eclético, na manutenção de recortes clássicos do conteúdo histórico escolar abordados com base na renovação historiográfica que se preocupa em relacionar aspectos macro e micro da história; o integrado, na articulação da História da Europa com a História do Brasil, a História das Américas, a História da África e a História da Ásia; e com uma visão global, porque articula o texto base de cada capítulo com conteúdo, imagens e atividades apresentados em boxes e seções (BRASIL, 2020, p.125).

⁴ A Unidade 1 “Guerra e Revolução no início do século XX” tem os seguintes objetivos gerais: “Apresentar as causas centrais, as fases de desenvolvimento e as principais consequências geopolíticas, sociais e econômicas da Primeira Guerra Mundial (1914-1918); analisar a crise final do czarismo e a revolução bolchevique na Rússia, relacionando tais processos com a desastrosa participação desse país na Primeira Guerra Mundial; Compreender os processos de criação, nos anos de 1920, e consolidação gradual na década seguinte, da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS); Analisar as configurações político-institucional e econômica do Brasil nos anos da Primeira República, realçando a importância da cafeicultura e o crescimento das atividades urbanas e industriais nesse período; Examinar as revoltas e manifestações populares e a situação das populações indígena e negra do Brasil durante a

autoria do historiador Ronaldo Vainfas (2018). Segundo a própria descrição do livro, o terceiro capítulo trata da configuração política-institucional e econômica do país nos anos da Primeira República, especificamente, nos governos dos militares de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, um período de ascensão da oligarquia cafeeira, com a entrada de Campos Sales na presidência do Brasil. Este capítulo aborda também questões sociais candentes, como por exemplo, Guerra de Canudos, a revolta da vacina e da Chibata, e a crescente luta do operariado por direitos, onde a imagem da feminista anarquista Maria Lacerda de Moura aparece de maneira significativa. O Manual do Professor deixa explícito os seguintes objetivos gerais deste capítulo:

- Analisar as configurações político-institucional e as principais atividades econômicas brasileiras durante as quatro primeiras décadas republicanas;
- Compreender as razões e os eventos mais significativos das revoltas e movimentações populares no campo e na cidade, nos anos da Primeira República Brasileira;
- Avaliar a questão indígena e situação da população negra no pós-abolição realçando os valores culturais e a participação desses grupos étnicos nos movimentos sociais;
- Relacionar a crise política-institucional da República Oligárquica, no decurso da década de 1920, com a eclosão da Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder (VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 92).

A escolha desse capítulo se deve ao fato de que a Primeira República Brasileira foi um momento de intensos debates e desenvolvimento de uma consciência de cidadania e reivindicação por direitos civis, políticos e sociais por parte de vários grupos (mulheres, negros/as, indígenas, trabalhadores/as, etc). Havia também intensos movimentos em relação à educação o que gerou diversas reformas em todo o país. O movimento operário também ganhava forças e lutava por direitos trabalhistas básicos. Trata-se também dos primeiros anos do pós-abolição, onde ganha importância também as lutas dos movimentos negros no combate ao racismo e à discriminação racial. Além disso, havia um grande debate sobre a política indigenista e o Serviço de Proteção aos Índios, criado em 1910. O movimento sufragista feminino também figura nesse período, associado às lutas pela emancipação feminina⁵. As lutas por direitos políticos na

Primeira República; Compreender as causas centrais da crise político-institucional dos anos de 1920, relacionando-as com a Revolução de outubro de 1930” (VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 11)..

⁵ Há certo consenso entre as historiadoras e historiadores de que o início do movimento sufragista feminino brasileiro tenha ocorrido na década de 1920 com Bertha Lutz e a criação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). Entretanto, sabemos que, além delas, existiram outras

Primeira República configuram, portanto, memórias históricas importantes também para a fundamentação e fortalecimento dos movimentos feministas e de mulheres no Brasil. Trata-se de um período histórico onde uma série de movimentos sociais estava reivindicando direitos básicos.

Tomando como ponto de referência minha experiência como aluna da rede pública no Ensino Fundamental e Médio, quando concluí em 2016, não me recordo de haver estudado ou sequer lido em algum livro didático de história algo sobre as lutas feministas pela conquista do direito ao voto no Brasil ou mesmo em outras partes do mundo. Isso revela o quanto a inserção dessa temática nos livros didáticos é recente, como resultado das reivindicações dos próprios movimentos de mulheres e feministas pela inclusão da história das mulheres nos currículos escolares.

Considerando a importância do Ensino de História na formação das identidades e na construção da igualdade de gênero na política, destacamos que as memórias e histórias de mulheres que lutaram por direitos na Primeira República cumprem a função importante de subjetivar⁶ meninas e mulheres como sujeitos de participação e luta política no tempo presente. Nossa leitura das representações das mulheres na História é embasada pela concepção de que as mulheres são sujeitos plurais constituídos nas interseccionalidades do gênero à raça, classe, etnia, sexualidade e outros marcadores de diferenças sociais (OLIVEIRA, 2019b, p. 4).

De acordo com Teresa Lauretis, o sistema de sexo-gênero “é tanto uma construção sociocultural quanto um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade” (LAURETIS, 1994, p. 212). Assim, enquanto representação e autorrepresentação, o gênero “é produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana”. Nessa perspectiva, consideramos os livros didáticos de História como “tecnologias de gênero”

mulheres precursoras da reivindicação do sufrágio feminino como Leolinda Daltro que atuou no Partido Republicano Feminino, criado em 1910. Além disso, temos conhecimento dos movimentos de mulheres na Imprensa, onde mulheres como Josephina Álvares de Azevedo, no Jornal “A Família” (1888-1894), e Francisca Senhorinha da Motta Diniz, no jornal “Sexo Feminino” (1873-1889), e várias outras se destacaram.

⁶ “Ao atuar no nível do corpo, as representações também remetem aos modos de ser engendrados no social, constituindo processos de subjetivação, ou seja, referências com as quais os sujeitos podem se reconhecer e se posicionar na vida social” (OLIVEIRA, 2019a, p. 469).

que ao promover representações de homens e mulheres na História colaboram no engendramento e fixação de modelos identitários idealizados ou autorizados na cultura histórica escolar.

De acordo com Ricouer (2010, p.123), a narrativa histórica vem do vivido e retorna a ele, como ensinamento, mas não no sentido de dar lições, mas permite pensar sobre a própria vida ao apresentar outras vidas, histórias e mundos possíveis. Dessa maneira, compreendemos que a História escolar assume uma função na vida prática dos sujeitos, funcionando também como “tecnologia de gênero” que ensina modos de ser homens e mulheres, a partir da memória de certos acontecimentos e personagens históricos.

Segundo a BNCC, um dos objetivos da História no Ensino Fundamental é o de

Estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2018, p. 400).

Diversos grupos sociais (mulheres, indígenas, quilombolas, negros, minorias étnicas, homossexuais, etc.) que sofreram processos históricos de marginalização e opressão vêm reivindicando o seu lugar na história, objetivando tornar visíveis suas histórias e demandas. A partir das reivindicações dos movimentos feministas e da crescente entrada das mulheres nas universidades, a historiografia também é posta em questionamento na denúncia e crítica às narrativas sexistas e androcêntricas que apagaram ou desqualificaram o protagonismo das mulheres na História. É nesse processo que se desenvolvem os campos de estudo intitulados “História das Mulheres”, “Estudos Feministas” e “Estudos de Gênero”. Não por acaso, a formação e desenvolvimento da história das mulheres nas universidades acompanham as demandas e atuações dos movimentos feministas ao longo da segunda metade do século XX (OLIVEIRA, 2014, p. 289).

Além dos questionamentos no campo da História, os movimentos feministas há muito tempo discutem a importância da educação escolar na construção da igualdade de gênero e reivindicam a presença de imagens positivas das mulheres nos currículos e

livros didáticos. Não por acaso, em 2011, a 3ª Conferência Nacional de Políticas para as mulheres previa a “Criação das diretrizes nacionais de educação que incluam, nas grades curriculares, o ensino sobre a história das mulheres em todos os níveis e modalidades da rede de ensino” (CNDM, 2012, p. 16). Em resposta a essas demandas e reivindicações no Brasil, as questões de gênero vinham sendo introduzidas sutilmente nos currículos desde os PCNs (1997-1998), constituindo-se desde 1996 em critérios de avaliação das obras didáticas (OLIVEIRA, 2014). No entanto, nos últimos anos observamos certos retrocessos políticos em tais conquistas, diante da ofensiva antigênero no campo da educação escolar, especialmente no âmbito do PNLD, com a retirada no edital (PNLD de 2020) de trechos que prescreviam que os livros didáticos deviam promover a imagem positiva das mulheres e colaborar na superação de todo tipo de violência contra as mulheres⁷. Diante disso, devemos atentar para o modo como as questões de gênero e a história das mulheres vêm sendo tratadas nos livros didáticos de História, haja vista as disputas políticas em torno destes conteúdos.

Diante das prescrições curriculares e das demandas feministas sobre o Ensino de História, é que pretendo investigar e problematizar aqui as funções educativas das representações das mulheres nas narrativas históricas sobre a Primeira República no Brasil. Considerando a importância histórica e política da atuação das mulheres nesse período, pretendo neste trabalho monográfico responder aos seguintes questionamentos: Como as mulheres foram vistas e tratadas em narrativas didáticas da Primeira República? Que sentidos, significados, memórias, temas, saberes, valores, interesses, crenças, concepções e perspectivas informam as representações destas mulheres nestas narrativas didáticas? Como essas representações funcionam no interior dos enredos narrativos dos livros didáticos? Considerando as demandas dos movimentos feministas de inclusão da história das mulheres nos currículos escolares, quais são os problemas e potencialidades destas representações no Ensino de História?

Metodologicamente, não pretendemos apontar erros ou silêncios na análise do livro didático. O que importa é investigar os sentidos, valores, interesses, funções e condições de produção das representações históricas dos movimentos feministas e de mulheres da Primeira República, nas narrativas e imagens do volume 9 do livro didático *História.Doc* (VAINFAS, 2018). Realizando esse tipo de análise não temos, portanto, o

⁷ Cf. <https://novaescola.org.br/conteudo/14998/vai-nao-vai-entenda-a-confusao-no-edital-do-pnld-2020-que-permitia-erros-nos-livros>

interesse em “distribuir-lhes os prêmios e as punições de acerto e erro, de acordo com uma reta doutrina ou sã ciência” (MUNAKATA, 2009, p. 289), mas sim em compreendê-los em sua historicidade (OLIVEIRA, 2019b), considerando suas formas de produção e suas múltiplas funções na cultura escolar (CHOPPIN, 2004, p. 553). Esse exercício de análise das representações das mulheres permite não só pensar o lugar e importância da memória das lutas femininas na cultura histórica brasileira, mas também discutir as formas de inserção deste tema no Ensino de História, atentando para o seu caráter formativo, bem como para a sua importância no reconhecimento e fortalecimento das conquistas e lutas pelos direitos das mulheres no Brasil.

Aspiramos com esse trabalho contribuir nos debates sobre a história das mulheres e suas formas de inserção e representação nos livros didáticos escolares. Com esse intuito, pretendemos também colaborar na formação cidadã de estudantes da educação básica e na construção de saberes históricos escolares que permitam educar para a igualdade de gênero no Brasil.

1. Entre imagens e textos: a presença das mulheres

No capítulo intitulado “A Primeira República brasileira”, do livro didático *História.Doc* (VAINFAS, vol. 9), as mulheres ganham pouco destaque, se comparado à presença dos homens. Além de personagens nomeadas como Maria Lacerda de Moura, Bertha Lutz e Tarsila do Amaral, as mulheres aparecem também nas representações da República, do trabalho nas lavouras de café, da Revolta da Vacina, das greves de operários. Além disso, são mencionadas nas narrativas sobre a Guerra do Contestado, as lutas dos/as negros/as no pós-abolição, as lutas dos/as trabalhadores/as (onde Maria Lacerda ganha destaque) e dos movimentos pelos direitos políticos das mulheres (onde mencionam Bertha Lutz e o movimento feminista).

Durante todo o capítulo há a nomeação de grandes homens como, por exemplo, Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto, Prudente Moraes, Rui Barbosa, Campos Sales, Rodrigues Alves, Francisco Pereira Passos, Oswaldo Cruz, João Cândido, Antônio Conselheiro, José Maria e outros. Em contrapartida, são raras as personagens femininas que ganham um nome neste capítulo, apenas Maria Lacerda de Moura aparece nas narrativas principais. Já Bertha Lutz e Tarsila do Amaral são mencionadas nos boxes complementares. Prevalece, portanto, no capítulo imagens de espaços públicos, como ruas, avenidas, teatros e espaços de poder, nos quais predominam a presença masculina. Além disso, percebe-se ainda que os homens são o centro da composição das imagens que aparecem ao longo do capítulo. As mulheres, em número menor, aparecem com destaque em charges e caricaturas onde representam o Estado, a República e a imprensa.

No tópico “Cá entre nós”, há a menção a homens e mulheres negros/as que lutaram por seus direitos e fundaram associações. Assim diz,

Com a abolição da escravidão, homens e mulheres negros estavam livres. Na luta por seus direitos, eles fundaram clubes e associações assistencialistas, culturais e recreativas. Também deram início à formação de sindicatos. Uma novidade foi a chamada “imprensa negra”, com jornais publicados em diversos estados, como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Pernambuco. Esses jornais discutiam temas relacionados ao preconceito racial, à precária situação econômica e social, à intolerância e à violência que sofriam, além de matérias elogiosas aos líderes abolicionistas. Os jornais da imprensa

negra sobreviviam com muitas dificuldades devido à escassez de recursos financeiro (VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 45).

Aqui é interessante notar que o livro enfatiza “homens e mulheres negros” em conjunto lutando. Nesse ponto, a narrativa rompe com o masculino universal, deixando claro a presença das mulheres negras nas lutas por direitos da população negra. Essa representação das mulheres negras colabora na educação antirracista e antissexista, promovendo outras imagens de mulheres negras na história que não sejam aquelas ligadas à exploração e escravidão de seus corpos e que mantém estereótipos que fixam sua inferiorização e vitimização na História. A representação dos/as negros/as como sujeitos históricos de lutas e organizações sociais, colabora no fortalecimento das identidades, conquistas e demandas da população negra no tempo presente. Essa representação dos/as negros/as não é por acaso, pois emerge como resultado das demandas dos movimentos negros sobre os currículos escolares, sobretudo, a partir da conquista da Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica. Além disso, devemos considerar que a importância do edital do PNLD de 2020 que prescrevia (inicialmente) a promoção de imagens positivas de afrodescendentes, “considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social (BRASIL, 2018, p. 39).

Contudo, devemos ressaltar que essa representação positiva de homens e mulheres negros/as, no capítulo analisado, ainda ocupa um lugar secundário, isolado e pontual no livro didático em questão, já que inserida num box e não no texto da narrativa principal onde figuram, em sua maioria, homens brancos e do governo.

As mulheres negras também aparecem como protagonistas de lutas sociais em uma charge (IMAGEM 1) sobre a Revolta da Vacina. O texto dialoga com a imagem ao mostrar a clara divisão que existe na imagem entre Exército/Marinha (situados à direita, a favor da vacinação) e povo (situado à esquerda, contra a vacinação). Pela imagem e narrativa é possível problematizar e debater com os/as estudantes inúmeros aspectos da Revolta da Vacina, abordando aspectos micro e macro, e noções de classe, raça e gênero ao analisar a imagem e os personagens que a compõem.

IMAGEM 1 – Mulheres na Revolta da Vacina



Fonte: VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 50

Nessa charge publicada na revista “O Malho”, as mulheres na rua aparecem na linha de frente contra a vacinação obrigatória, confrontando os militares. Com características faciais exageradas e caricaturadas, as mulheres negras lutam ao lado de mulheres e homens brancos com objetos ligados ao âmbito doméstico como bules, panelas e vassouras. Em contraposição aos homens que são retratados com machados e serras. Trata-se de uma representação de confronto e luta contra as imposições do governo, um espaço de atuação onde se destaca a ação de mulheres negras.

No assunto sobre café e outros produtos de exportação, as mulheres aparecem também em uma fotografia (IMAGEM 2) cuja legenda diz: “mulheres tratam os pés de café em fazenda de Oeste Paulista em 1910, enquanto são vigiadas pelo capataz. Museu da Imigração do Estado de São Paulo, São Paulo, SP”. A narrativa ao lado desta imagem dá a entender que as mulheres trabalhavam nessas lavouras de café sendo parte da mão de obra. A legenda, no entanto, nos deixa em dúvida se seriam mesmo assalariadas ou não, pois aparecem vigiadas por um capataz. O capataz representa o controle e vigilância sobre o trabalho destas mulheres, o que as colocam como seres subalternos e de exploração forçada/controlada de trabalho nos campos.

IMAGEM 2 – Mulheres trabalhadoras na plantação de café (1910)



Fonte: VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 47.

Na página 55, em uma fotografia de 1917 (IMAGEM 3) da “Manifestação de trabalhadores durante a greve geral em São Paulo, podemos notar também a presença das mulheres nas lutas do trabalhadores. Sobre essa questão, o livro didático propõe aos/às professores/as uma sequência didática sobre “As lutas operárias e o protagonismo feminino na Primeira República localizada no material digital do Manual do Professor” (VAINFAS, 2018, p. 55).

IMAGEM 3 – Mulheres na greve geral em São Paulo (1917)



A Primeira República brasileira | CAPÍTULO 3 ◀ 55

Fonte: VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 55

Já na página 57, o autor fala do movimento modernista, conferindo destaque à Tarsila do Amaral como “uma das mais criativas artistas plásticas do movimento modernistas”. Esta representação das mulheres na arte cumpre também uma função pedagógica importante na formação das identidades de meninas e mulheres como seres de criatividade e artes, algo por muito tempo negado às mulheres, sobretudo, dentro das concepções de gênero dominantes que associam o feminino apenas à maternidade, ao casamento, aos trabalhos domésticos ou à prostituição, sempre relacionadas ao cuidado dos outros. Esse destaque a Tarsila do Amaral também reforça relações de gênero mais igualitárias no campo das artes, pois coloca em lugar de importância e respeito uma protagonista feminina. O Manual do Professor solicita ainda que os docentes abordem o movimento modernista, seu contexto, características, importância para o país e propõem que analisem imagens de pintores importantes do movimento da época, citando novamente Tarsila do Amaral e outra mulher pintora de destaque, Anitta Malfatti.

Ainda página 57, no box direito da página, intitulado “O seu lugar na História”, as mulheres também são mencionadas como protagonistas de lutas por direitos. Assim diz o box:

No Brasil, durante a Primeira República, as mulheres tinham poucos direitos. Mesmo assim, enfrentando dificuldades e preconceitos, várias delas se destacaram. Maria Lacerda de Moura dedicou-se à educação, à luta dos operários por melhores condições de vida e das mulheres contra a opressão. Bertha Lutz mobilizou as mulheres para que elas tivessem direitos políticos. Tarsila do Amaral destacou-se no campo das artes plásticas. Pesquise, na sua cidade, a história de uma mulher que, no presente ou no passado, tenha se destacado na sua profissão ou na luta pelos direitos da população local. Em seguida, combinem um dia com o professor para que todos compartilhem as suas descobertas, fazendo cartazes das personagens que foram investigadas pelos estudantes e elaborando um criativo mural sobre as mulheres na história da sua cidade (VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 57).

Maria Lacerda, Bertha Lutz e Tarsila do Amaral são mulheres que aparecem como representantes das lutas femininas na Primeira República. Com base nesse box propõe ainda que o docente discuta em sala de aula a situação das mulheres na sociedade, destacando a “importância do trabalho feminino na sociedade e, particularmente, no município da escola” (VAINFAS, 2018, p. 57).

Apesar de apontar apenas para duas mulheres que se destacaram no enfrentamento de dificuldades e preconceitos, o livro didático sugere uma atividade de pesquisa voltada para o reconhecimento de mulheres que também lutaram em nível local, próximo à realidade dos/as estudantes. Essa tarefa possibilita aos/às estudantes perceberem as conexões entre presente e passado, bem como a importância da História na vida prática.

No subtítulo “Construindo a República”, observamos uma Caricatura (IMAGEM 4) do processo de construção da Constituição, onde aparecem homens e poucas mulheres (na base inferior da cena). Porém, essa imagem não é contextualizada e tratada como fonte para se pensar a situação das mulheres na Constituição de 1891.

IMAGEM 4 – Constituição de 1891



Fonte: VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 43.

A legenda desta imagem diz o seguinte:

Nesta caricatura da Revista Ilustrada, de 1891, Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto saem de uma urna colocada sobre a Constituição. Cada um segura uma cédula eleitoral. Na de Deodoro está escrito: presidente; na de Floriano, vice presidente. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ (VAINFAS, 2018, vol. 9, p.43).

A imagem é composta em sua maioria por homens que, simbolicamente, estão acima das mulheres, representando a República acima dos estados. As mulheres representadas de maneira alegórica, caracterizadas à moda clássica, parecem celebrar a cerimônia, representando os estados brasileiros, ou seja, como corpos de governo dos homens que representam a República, as leis gerais e o governo da nação. Esta representação fixa a imagem de superioridade dos homens sobre as mulheres naquele contexto, e exige uma discussão sobre o seu simbolismo no passado e no presente, para que se possa confrontar em sala de aula as imagens que excluem ou inferiorizam as mulheres no campo da política e do governo. No livro didático, essa imagem não é tratada como fonte de análise ou discussão, ela apenas serve como ilustração daquele cenário histórico, pois não analisa os personagens presentes na caricatura e nem os espaços que essas pessoas ocupam na imagem, e conseqüentemente no imaginário social da época. Dessa maneira, o uso da iconografia nos livros didáticos⁸ deve ser utilizado com muito cuidado e conhecimento, pois podem naturalizar violências, estereótipos e preconceitos presentes na sociedade. Em vez disso, quando bem utilizadas essas imagens tem o poder que incitar o pensamento crítico e a possibilidade de mudanças.

Na página 46, observamos outra imagem onde uma mulher aparece de maneira simbólica. Trata-se da capa de uma revista de 1922 com a representação de uma mulher simbolizando a imprensa na questão do voto (IMAGEM 5). Na coluna à direita da imagem observamos o seguinte enunciado:

O que há na imagem?

Na capa da revista D. Quixote de março de 1922, ao lado, a mulher representa a imprensa; a urna, a política; e o homem de terno, o personagem Zé Eleitor. Leia com atenção o diálogo entre os dois e analise como a charge interpreta as eleições daquela época no Brasil.

IMPRENSA- Deixa ficar a urna; preciso ainda dela para recolher os votos dos concursos carnavalescos.

ZÉ ELEITOR- Mas está é da política...

IMPRENSA- É a mesma coisa! (VAINFAS, 2018, vol. 9, p.46)

⁸ Segundo Ana Maria Mauad, “a imagem visual tem a dupla capacidade de educar e instruir: Do ponto de vista educativo a imagem visual é suporte de relações sociais simbolizando, de diferentes maneiras, valores com os quais a sociedade se identifica e reconhece como universais. Nesse sentido, os parâmetros e diretrizes curriculares para o ensino de História auxiliam na definição do conjunto de valores e princípios a serem operados na escolha das imagens. Além disso, orientam os usos e funções da imagem visual no processo de construção de representações sociais reconhecidas como educacionalmente válidas” (MAUAD, 2015, p. 85.).

IMAGEM 5 – As mulheres e a Imprensa



Fonte: VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 46.

No Manual do Professor identificamos também um box que tem por objetivo demonstrar o que se espera dos/as alunos/as na análise dessa imagem, mas não apresenta informações sobre o contexto da época, quem a produziu e o significado dessa representação. Assim, diz,

O que há na imagem?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem que a imprensa ironiza a prática eleitoral. Para ela, a política e carnaval não tem diferença, pois as eleições como o carnaval são uma brincadeira, e por isso, não devem ser levadas a sério (VAINFAS, 2018, vol. 9, p.46).

Há uma crítica ao sistema eleitoral vigente na Primeira República e que talvez o foco não fosse mesmo tratar das mulheres na política. Nesse sentido, compreendemos a função didática daquela representação. Porém, trata-se de imagem que abre várias possibilidades de análise e discussão em sala de aula, especialmente, sobre o tema da negação do direito de votos às mulheres naquele período, bem como sobre as lutas e manifestações das mulheres sobre esse direito. O livro didático não atenta para as questões de gênero presentes naquela representação que fixam os homens como eleitores e não as mulheres. Afinal, por que as mulheres não estavam representadas

naquele papel? Fica uma questão para o trabalho docente em sala de aula. Porque escolheram uma mulher como representação da imprensa, justamente numa época em que as mulheres ainda não tinham direito de voto? Um material interessante de se trazer para a sala de aula, relacionando com essa imagem que associa as mulheres à imprensa, seria os periódicos escritos por mulheres nos jornais do século XIX, como por exemplo: “15 de Novembro do Sexo Feminino” de Francisca Senhorinha, o jornal “A Família” por Josephina Álvares de Azevedo. Segundo Celí Pinto no seu livro “Uma história do feminismo do Brasil”, O movimento das mulheres por espaço ainda no século XIX, no caso, a imprensa feminista alternativa, foi uma das faces menos comportadas do feminismo à época. A autora caracteriza esse movimento como o feminismo difuso, composto em sua maioria por mulheres cultas, como professoras, escritoras e jornalistas preocupadas com os direitos políticos ou não, mas que defendiam principalmente a educação das mulheres, denunciando a dominação masculina e o interesse deles em deixá-las fora do mundo público. Segundo a autora, ainda na constituição de 1824, as exclusões do direito de votar derivavam muito da ideia de que alguns, por sua dependência econômica, não tinham liberdade para formar opinião e buscavam a imprensa para se expressar e formar opinião pública ao seu favor. Trazendo essas fontes para a sala de aula, podemos reconstruir junto aos/as estudantes as narrativas históricas sobre o protagonismo feminino na Primeira Republica mostrando que as mulheres apesar de excluídas do direito ao voto, foram capazes de mover uma série de lutas na imprensa.

Dando prosseguimento, na página 47 há a imagem da capa da Revista Careta em 1929, onde o gênero dos personagens emerge de maneira simbólica e significativa (IMAGEM 6). Vejamos abaixo a imagem e o enunciado a acompanha:

O que há na imagem?

1. Porque os rolos compressores têm o título de S. Paulo e Minas?
2. Que personagem está representada pela mulher à esquerda e por que ela aparenta tristeza? (VAINFAS, 2018, p.47)

No Manual do Professor identificamos também as seguintes respostas a essas questões:

O que há na imagem?

1. A charge deixa claro que os estados do sul e do norte não são páreos diante do poder político dos estados de São Paulo e Minas Gerais. O homem chamado Sul representa os estados do sul do país, enquanto o chamado Norte representa os estados do norte e do nordeste brasileiros. Os rolos compressores perseguem os dois.
 2. A mulher com a touca, chamada de barrete frígio, simboliza a república e mostra-se triste com o domínio de paulistas e mineiros sobre os outros estados.
- (VAINFAS, 2018, vol. 9, p.47).

IMAGEM 6 – A mulher como representação da República



Fonte: VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 47.

Na imagem, a mulher novamente representa a república, como corpo de governo. Tal imagem possui historicidade e nos convida também a vários questionamentos sobre as questões de gênero e o lugar das mulheres nas representações da política naquele cenário histórico. A mulher mostra-se triste, passiva, inerte e desolada diante das disputadas movidas pelos homens que representam o poder político dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Mais uma vez as representações históricas da Primeira República apontam para o lugar inferior e passivo das mulheres na política

da época. Trata-se de representação que mais uma vez confinam e reforçam a exclusão das mulheres no campo da política e que necessitam ser problematizadas e historicizadas em sala de aula.

Segundo José Murilo de Carvalho (1990), a representação da República como sendo uma mulher já era utilizada na França, desde a Revolução Francesa. No período da monarquia era representada por um homem, mas com a mudança de regime político para República adotaram um novo símbolo, passando a utilizar a figura feminina. Apesar de certa rejeição a esse novo símbolo nacional representado por uma mulher⁹, no Brasil da Monarquia e início da Primeira República havia forte influência europeia nas artes e com isso acabou prevalecendo esse modelo de representação feminina da República.

Como bem disse Judith Butler (2000), o gênero é uma performance produzida na reiteração e citação de normas regulatórias que materializam as desigualdades e hierarquias sociais. A “citação da lei é precisamente o mecanismo de sua produção e articulação. O que é ‘forçado’ pelo simbólico, pois, é uma citação de sua lei, a qual reitera e consolida o estratagema de sua própria força” (BUTLER 2000, p. 123). Nesse sentido, o livro didático ao insistir na repetição destas imagens que associam as mulheres à república, como corpos de governo, acaba por colaborar na naturalização do lugar inferior e marginal das mulheres na política. Cabe, portanto, desnaturalizar essas imagens em sala de aula, enfatizando a historicidade das representações de gênero na política, tendo em vista um ensino de história que colabore na educação para a igualdade de gênero na política.

O livro didático até propõe ainda que o/a docente ressalte que as mulheres não podiam votar na Primeira República, mas não expõe o debate intenso que teve na criação da constituição de 1891, onde as mulheres lutaram para conseguir os seus direitos políticos. Como explica Celí Pinto (2003, p.16), a exclusão das mulheres do texto constitucional não foi um mero esquecimento: “A mulher não foi citada porque simplesmente não existia na cabeça dos constituintes como um indivíduo dotado de direitos”. Segundo June Hahner, ao contrário dos homens,

(...) A mulher deveria ser um anjo confortador, companheira amorosa de seu homem e a defesa do lar, mas nunca sua adversária ou rival na

⁹ Ler mais sobre: disponível em <http://unilahistoria.blogspot.com/2011/10/entre-maria-e-marianne-figura-feminina.html>. Acesso em 22 de abril de 2021.

luta cotidiana da vida. Para os positivistas, a mulher constituía a parte moral da sociedade, a base da família, que por sua vez era a pedra fundamental da nação. A feminilidade como um todo deveria ser venerada e colocada à parte de um mundo de maldades (HAHNER, 1981, p. 85-86).

Nesse sentido, é importante compreender a historicidade daquela representação das mulheres como corpos que representam a República, corpos belos, reprodutivos e passivos, prontos para serem domados e controlados pelas leis dos homens dirigentes da nação. Tais imagens sem a devida contextualização histórica somente reforça o estereótipo da mulher frágil, passiva e emotiva (que representa a República) aparecendo como sujeito passivo diante dos homens ativos (representando o domínio dos paulistas e mineiros). As mulheres, assim como a República, sofrem e observam enquanto os homens governam e decidem a política da nação. Tais imagens estão em sintonia também com os interesses e discursos daqueles que negavam o direito de voto e participação política às mulheres naquele momento histórico, evocando concepções de gênero heteropatriarcais que fundam a ideia de fragilidade física, moral e política das mulheres.

No fim do capítulo há um Roteiro de Estudos, onde observamos um silenciamento sobre as aprendizagens acerca do protagonismo das mulheres na Primeira República. As personagens femininas abordadas no capítulo como Maria Lacerda, Tarsila do Amaral e Bertha Lutz não são retomadas no Roteiro de Estudos. A prioridade da apreensão de aprendizagem se concentra nos aspectos políticos de organização da Primeira República, os personagens de destaque que ocuparam o poder durante esse período na esfera federal, estadual e local, assim como os partidos e a Revolução de 1930. Há também um destaque para os aspectos econômicos como o papel do café e da borracha na economia brasileira. O Roteiro de Estudos também foca nas questões sociais acerca das revoltas que marcaram a Primeira República, como por exemplo, a Revolta de Canudos, destacando o papel de Antônio Conselheiro. Sobre a Revolta da Vacina questiona os motivos pelos quais a população se revoltou contra a vacinação obrigatória. Já sobre a Revolta da Chibata questionando o que foi e quais motivos levaram a essa Revolta. Destaca ainda a luta trabalhista e as condições de trabalho dos operários levantando questões sobre a importância de Luiz Prestes.

Ainda que as mulheres não apareçam de maneira efetiva no Roteiro de Estudos do capítulo, onde de fato são fixadas as aprendizagens significativas, há uma atividade

complementar cujo tema é “Direitos políticos das mulheres” (VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 59) onde propõem que os/as estudantes discutam as questões de gênero em sala de aula e a importância do trabalho feminino na sociedade e no município da escola. Propondo uma tarefa de pesquisa na localidade sobre mulheres do presente ou do passado que tenham se destacado na sua profissão ou luta pelos direitos da população local. Nesse projeto de pesquisa em sala de aula os/as estudantes ganham protagonismo no contato diretamente com as fontes históricas por meio de pesquisa, assim participam de maneira ativa no processo de construção de conhecimentos históricos.

A pesquisadora Selva Fonseca chama atenção para o potencial do uso da pesquisa histórica em sala de aula:

A metodologia de projetos pressupõe a busca de outra concepção pedagógica, de outra perspectiva no ato de planejar e ensinar. Possui uma característica socializadora, na medida em que se trata de uma produção coletiva, que pressupõe a ação de grupo. O aluno assume um outro papel no processo de ensino e aprendizagem: deixa de ser submisso, passando a exercer um papel ativo. Ele constrói conhecimentos, desenvolve atividades, discute, participa, busca informações. E o professor orienta e conduz o trabalho na busca de respostas aos problemas levantados. A assimilação se processa de forma contínua, ativa e questionadora. Mais do que adquirir conhecimentos, o aluno também não apenas ensina, transmitindo conhecimentos- ele investiga, aprende, questiona, estimula, organiza, orienta e sistematiza. (FONSECA, 2009, p.122)

No entanto, como bem assinala a autora, os professores e professoras para utilizarem a pesquisa em sala de aula devem estar atentos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas escolas, também devem participar ativamente da organização curricular e estar por dentro das reflexões pedagógicas e de saberes produzidos em diferentes níveis e espaços. Sem esse diálogo e debate, as atividades de pesquisa se esvaziam apenas em notas, ressaltando apenas os aspectos quantitativos da aprendizagem histórica. Selva Fonseca ainda diz que para o desenvolvimento deste tipo de atividade é fundamental que o/a aluno/a seja motivado/a, que as “tarefas” sejam dosadas e que o trabalho seja sistematizado” (2009, p.122). Propondo que na organização do projeto haja aspectos que fiquem claros aos/as estudantes como:

- Tema: o que investigar?
- Objetivos: Para quê?
- Justificativas: Os porquês.
- Metodologia: Como?
- Cronograma: Quando vamos fazer o que?
- Recursos: O que é necessário?
- Avaliação: Como seremos avaliados?
- Fontes: Existem sobre o tema? São acessíveis aos estudantes? Onde estão? (FONSECA, 2009, 122-123).

Com esses conhecimentos acerca do desenvolvimento de atividades de pesquisa histórica, essa avaliação complementar proposta pelo livro didático se torna uma tarefa riquíssima que pode proporcionar o desenvolvimento dos/as estudantes, colocando-os na posição ativa de produção e leitura de narrativas históricas¹⁰ que reconhecem a ação de mulheres em suas respectivas comunidade. Como o tema da atividade é os direitos políticos das mulheres, é essencial que o/a docente traga conteúdos antes já debatidos no capítulo, como também informações acerca dos movimentos de mulheres pelo sufrágio antes mesmo da constituição de 1891, mostrando mulheres como Leolinda Daltro, Bertha Lutz, Maria Lacerda, Josephina Alvares de Azevedo e muitas outras. Desse modo, pode também incitar o debate além do micro, proporcionando que os/as estudantes pensem mulheres de destaque na sua localidade, mas também no macro, trazendo mulheres que ocuparam cargos de deputadas, senadoras e chefes de estado no Brasil e no mundo, assim como presidentas dos tribunais, juízas, ministras de estado e outras.

¹⁰ Como disse Nayara Carie, (...) é por meio das histórias e da percepção das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em relação a outras. E a partir dessas narrativas históricas que os sujeitos constroem, é que formam suas visões de mundo, de sociedade, de si mesmos, além de construírem seu projeto de futuro e critérios para agir no mundo. (2015, p. 56).

2. Maria Lacerda de Moura e os movimentos feministas

A coleção *História.doc* apresenta um personagem microanalítico em cada capítulo, e a personagem microanalítica escolhida para o capítulo destinado ao período da Primeira República brasileira foi a feminista anarquista Maria Lacerda de Moura. A imagem desta mulher é bastante inovadora e denota certos avanços nos livros didáticos por conferir destaque e protagonismo a uma personagem feminista e anarquista. Segundo o Manual do Professor,

Em termos concretos, todos os capítulos da coleção contêm uma narrativa microanalítica. Os temas de cada capítulo são introduzidos por um personagem, algumas vezes por um episódio, raras vezes por um grupo (personagem coletivo). No mais das vezes, um personagem e seu enredo particular constituem, formalmente, um narrador do texto-base que faz parceria com o autor. É o autor quem comanda a narrativa, mas é o personagem (ou enredo particular) que funciona como guia. Esse procedimento resulta em um subtexto, que não rivaliza com o assunto geral do texto-base, pelo contrário, pretende despertar o interesse pelos grandes temas ou períodos históricos a partir de experiências particulares ou episódios emblemáticos (VAINFAS, 2018, vol. 9, p. XV).

Ainda de acordo com o autor da coleção,

(...) o que importa frisar nesses casos é a tentativa de neutralizar a monumentalidade dos personagens em favor dos seus dilemas pessoais, incertezas, contradições. Utilizamos também tais personagens para iluminar questões mais gerais, como se fossem janelas de uma casa que descortinam um largo horizonte. (VAINFAS, 2018, vol. 9, p. XV-XVI)

O capítulo se inicia com a imagem de Maria Lacerda de Moura e uma narrativa microanalítica inserida no texto principal, cujo título é “Maria Decidida”. Assim, apresenta uma breve biografia desta educadora e escritora (IMAGEM 7). Analisando inicialmente o título da narrativa “Maria Decidida”, observamos a presença de uma representação de mulher decidida, uma imagem bastante positiva e empoderadora para as mulheres, já que no imaginário histórico sexista as mulheres são vistas como indecisas, frágeis e pouco confiáveis em seus ideais. Trata-se de uma representação que

nos ensina sobre essa possibilidade de mulheres fortes em suas decisões e ações políticas na história. No capítulo em questão, a memória das lutas de Maria Lacerda de Moura pelos direitos das mulheres, posta em um enredo narrativo voltado para as lutas dos trabalhadores, trata da luta das mulheres como parte das lutas de classe. Tal perspectiva é importante porque não isola as lutas das mulheres de outras questões sociais, abrindo espaço para o entendimento das questões de gênero em articulação com outras questões sociais. Porém, o modo como o movimento das mulheres é abordado, acaba se diluindo no contexto das lutas dos trabalhadores/operários do início do século, deixando de maneira superficial o entendimento das especificidades das reivindicações e demandas dos movimentos feministas naquele contexto. Além disso, como bem explicita o Manual do Professor sobre os personagens microanalíticos, a representação de Maria Lacerda parece mesmo não rivalizar com o assunto geral do texto-base.

IMAGEM 7- Maria Lacerda de Moura

**Cronologia
do capítulo**


1889: Proclamação da República. Deodoro da Fonseca assume o governo provisório.

▶ Maria decidida

Maria Lacerda de Moura, desde jovem, era crítica da sociedade em que vivia. Ela nasceu em 1887 na cidade de Manhuaçu, Minas Gerais. Em casa, ouvia seus pais conversarem sobre as injustiças sociais no Brasil. Aos 16 anos de idade formou-se na **Escola Normal** e passou a trabalhar como professora na cidade de Barbacena.

Comprometida com a educação, ela fundou na cidade a Liga Contra o Analfabetismo e incentivou mulheres da região a construírem casas no sistema de mutirão. Casou-se aos 17 anos.

Retrato de Maria Lacerda de Moura, que, desde jovem, lutou pelos direitos das mulheres. Fotografia da década de 1920. Coleção particular.



Fonte: VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 43.

A narrativa didática destaca também o caráter rebelde de Maria Lacerda, como uma mulher crítica da sociedade que vivia, enfatizando a influência de seus pais no seu pensamento, bem do local de nascimento, moradia, formação, profissão, casamento e sua luta pela educação e independência das mulheres. Apesar de apresentar uma biografia rápida e superficial sobre ela, o livro didático traz informações importantes

acerca de sua militância, mas não contextualiza a época e nem esclarece ou explica as razões de suas lutas em prol dos direitos das mulheres.

O livro didático em questão, ao trazer um pouco da trajetória de certos personagens microanalíticos possibilita o trabalho com biografias no ensino de história, o que pode proporcionar uma aproximação maior dos/as estudantes com a história de vida das mulheres.

O trabalho com biografias em sala de aula se justifica por duas razões principais: o forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo e o papel que a biografia pode desenvolver como representação do contexto histórico ao qual pertence o biografado (SILVA 2009, p.17).

Jonaedson Carino também ressalta o papel educativo das biografias, e nos diz que através destes relatos é possível educar por meio da pedagogia do exemplo. Segundo o autor,

(...) estudar a vida de alguém, e fazer dessa vida um repositório de exemplos educativos, é selecionar as reações desse alguém diante da vida e tomar tais reações como modelos para aqueles que se busca educar (1999, p. 177).

Já sobre o uso da biografia no ensino de história das mulheres, Viviani Moreira ressalta que

(...) as biografias podem despertar a curiosidade dos alunos por inserir rostos e sujeitos nos processos históricos, ou seja, a biografia personaliza a história, trazendo perspectivas estruturais e sociais mais amplas, além de trazer a indeterminação da vida dos indivíduos, demonstrando que não há um comportamento padrão para todos os sujeitos de um mesmo grupo social. Considerando o potencial destacado anteriormente, as biografias aproximariam os sujeitos históricos das alunas, estabelecendo relações entre os indivíduos e os contextos dos quais fazem parte, ressaltando a subjetividade das experiências e a multiplicidade do ser em diferentes tempos históricos, incluindo as alunas e alunos. (MOREIRA, 2018, p. 67 e 68)

Ainda segundo Jonaedson Carino, “Do ponto de vista biográfico, como reconhecer o que é comum ao indivíduo e à sua espécie e sua sociedade, em face do que lhe é intrínseco, pessoal, único, original?” (1999, p. 169). Para essa tarefa funcionar é necessário resgatar a importância da individualização, mas sem a ingenuidade

isolacionista. Ou seja, é preciso entender que o indivíduo não se reduz somente ao coletivo, ele tem também suas características originais e únicas.

A biografia, relato de uma vida concreta, está no entrecruzamento do individual e do coletivo, podendo expressar, dessa forma, tanto a inovação quanto a afirmação, e estas não propostas idealmente, mas manifestadas realmente, mostradas como são, tornadas factíveis e possíveis. (CARINO, 1999, p. 177)

O livro didático nos dá abertura essa importante para um trabalho com a biografia de Maria Lacerda em sala de aula. Assim, em um box, localizado no canto superior direito da página, há um quadro intitulado *De Olho na BNCC*, onde destaca também as competências e habilidades da BNCC no trabalho com a biografia:

As mulheres na política

Relacionando com a questão sobre o direito ao voto abordada na página 42, ressalte que as mulheres não podiam votar durante a Primeira República. Em seguida, apresente os dados biográficos iniciais da personagem microanalítica do capítulo, a educadora anarquista e defensora da causa feminista Maria Lacerda de Moura. Esse debate é importante para o trabalho com a habilidade: • EF09HI08 – Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema (VAINFAS, 2018, vol. 9, p.43).

Esse box complementar possibilita que os docentes trabalhem assuntos prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma característica presente em todos os livros didáticos aprovados no PLND 2020, pois era um dos critérios de avaliação propostos no edital do programa.

Ao sinalizar para o tema da diversidade, proposto na BNC, o livro didático possibilita uma abordagem extremamente ampla trazendo desde a diversidade de flora, fauna, de alimentos, de cores até a diversidade humana que abarca distintos sujeitos. Não há na Base Nacional Comum Curricular uma habilidade ou competência específica sobre o tema de movimentos feministas e mulheres na política. Windiz Ferreira discute bem o conceito de diversidade na BNCC e as relações de poder e interesses ocultos que o uso desse termo no documento oficial envolve. Segundo a educadora:

O conceito de diversidade (portanto) sempre se refere a pessoas ou grupos sociais que são considerados “diferentes” do que aquilo que a classe dominante define como “padrão”, uma referência “certa” que passa a ser naturalizada nas relações sociais. Quem não se encaixa nessa referência padrão ganha uma marca identitária (SILVA, 2000), carregada durante a vida; a menos que as condições socioeconômicas e culturais mudem, essa marca é perpetuada como um rótulo depreciativo (FERREIRA, 2015, p. 308).

Ainda de acordo com a autora,

Aplicado ao currículo nacional, o conceito de diversidade não pode ser apenas um jargão, porque incorporar esse conceito sem fundamentá-lo teoricamente, ou apenas como um conteúdo curricular ou tema transversal, significa esvaziá-lo e reduzi-lo à retórica política, que desconsidera e negligencia questões sociais, econômicas e culturais prementes existentes no cerne desse conceito, porque refletem a luta em promoção de direitos e chances igualitárias para todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem, raça, gênero, posição social, renda, orientação sexual, papel social, condição física, cognitiva ou intelectual, motora, neurológica, sensorial etc. (FERREIRA, 2015, p. 307).

O livro didático, apesar de falar que as mulheres não tinham direito ao voto, não fornece argumentos sobre o porquê dessa exclusão, deixando um silêncio significativo sobre essa questão, mas lança para os/as professores/as a possibilidade de aprofundarem sobre o tema em sala de aula.

No box em questão, podemos perceber uma representação de Maria Lacerda como “educadora anarquista” e “defensora da causa feminista”, numa associação clara entre anarquismo e feminismo. O livro didático aborda o anarquismo como uma proposta de sociedade sem dominação de um indivíduo sobre outro. Dessa forma, mostra que os anarquistas queriam derrubar o capitalismo e criar uma sociedade igualitária. Além desses argumentos pontuais acerca do anarquismo, o termo anarquista está ligado também à imagem de Maria Lacerda de Moura, ao movimento operário e a luta dos trabalhadores. O capítulo faz uma associação clara entre anarquismo e feminismo, possivelmente por tentar cumprir com as prescrições da BNCC que apresenta como Objeto de Conhecimento “Anarquismo e protagonismo feminino” na Unidade Temática da Primeira República.

É interessante ressaltar que no box “Fique ligado”¹¹ há referências para os professores e professoras trabalharem melhor a história da personagem em sala de aula. Para isso sugere o documentário “Maria Lacerda de Moura – Trajetória de uma Rebelde” baseado no estudo de Miriam Moreira Leite, historiadora especialista no estudo da vida e obra da educadora. Além disso, propõem a leitura do artigo de Mônica Schpun sobre a trajetória social de Maria Lacerda. Isso é de extrema importância para que o ensino com as biografias, e especialmente de Maria Lacerda, seja eficaz, pois há dificuldades de se encontrar documentação e bibliografia sobre a personagem.

Somente na página 54, do capítulo em questão, há menção novamente a Maria Lacerda de Moura. Relacionando sua vida pessoal às lutas dos trabalhadores por direitos sociais e trabalhistas. Aborda-se o caráter anarquista das ideias da escritora e a sua luta pela defesa dos direitos das mulheres, especificamente à frente da Federação Internacional Feminina. Assim diz,

Maria Lacerda de Moura defendia que o direito ao voto não era suficiente para melhorar a condição feminina no Brasil. Ela fazia conferências questionando a rígida moral da época que oprimia as mulheres. Sua luta era pela defesa dos trabalhadores, dos direitos das mulheres, contra o fascismo e contra o militarismo. Por suas lutas, ela se tornou conhecida no exterior (VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 56).

Creio que escolheram trazer Maria Lacerda de Moura ao invés de Bertha Lutz por entender que o trabalho de Maria Lacerda abarcava mais pautas, mas também incluía mais mulheres. As palavras de Maria Lacerda de Moura em seu livro, “A mulher hodierna e seu papel na sociedade atual e na formação da civilização futura”, publicado em 1923, deixam claro a sua indignação frente a demanda principal das sufragistas guiadas por Bertha Lutz. Ela disse:

¹¹ “Maria Lacerda de Moura – Trajetória de uma Rebelde (Brasil). LISA-USP/FAPESP, 2003. 33 min. Produzido pelo Laboratório de Imagem e Som em Antropologia da USP, esse documentário aborda aspectos fundamentais da biografia de Maria Lacerda de Moura, professora mineira que lutou pela liberdade de pensamento, contra todas as formas de autoritarismo e discutiu em seus livros a repressão feminina pela família, pela Igreja e pelo Estado. SCHPUN, Mônica Raísa. Maria Lacerda de Moura: trajetória de uma rebelde. Cadernos Pagu, Campinas, n. 22, p. 329-342, jun. 2004. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2018. A entrevista com Miriam Moreira Leite, do Laboratório de Imagem e de Som em Antropologia da USP, analisa a trajetória social de Maria Lacerda de Moura” (VAINFAS, 2018, vol. 9, p. 56).

Cheguei à conclusão de que o meio não é a associação, não é a união das mulheres em defesa dos seus direitos, que elas confundem com velharias e cumplicidades reacionárias./ Ao falar em direitos só lhes ocorrem o voto, o qual deveria ter sido reivindicado há 100 anos atrás.../Agora, já não é mais de votos que precisamos e sim derrubar o sistema hipócrita, carcomido, das representações parlamentares escolhidas pelos pseudo-representantes do povo, sob a capa mentirosa do sufrágio, uma burla como todas as burlas dos nossos sistemas governamentais, uma superstição como tantas outras superstições arcaicas (Apud CORREIA, 1986, p.42).

Maria Lacerda de Moura durante sua vida trabalhou muito pela emancipação das mulheres, principalmente no campo da educação. A narrativa didática apenas menciona isso, mas não explica como era essa atuação e quais os fundamentos das suas concepções. Como bem disse Laila Maia Galvão, “a luta pelo voto feminino na década de 1920, (...) não pode ser separada do movimento de transformação da educação que ganhou força na mesma década” (2015, p.198). Maria Lacerda entendia que somente o desenvolvimento de uma educação intelectual feminista daria às mulheres instrumentos teóricos para a sua emancipação. Segundo Guacira Louro (1997), as primeiras instituições femininas no Brasil surgem somente na segunda metade do século XX onde prevalecia o ensino voltado aos afazeres domésticos, aos cuidados do lar e dos filhos. E em relação ao magistério e ao surgimento das Escolas Normais, onde as mulheres assumiam cada vez mais postos, a explicação para essa maioria feminina está relacionado ao fato de que na época, o magistério era entendido como uma extensão da maternidade e dos cuidados com as crianças, como destino possível e natural para uma mulher, especialmente, branca e burguesa. Além disso, a educação escolar ainda era elitizada, voltada para uma parcela exclusiva da população que podia, se quisesse, proporcionar uma educação melhor para seus jovens (meninas e meninos), os enviando ao ensino superior no exterior. Maria Lacerda criticava esse tipo de educação e buscava a emancipação intelectual das mulheres por meio também da educação.

Já no box intitulado “Cá entre nós” fala-se um pouco dos movimentos feministas, especialmente, de Bertha Lutz e a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, conferindo destaque à luta das mulheres também pelos direitos políticos, apesar de não destacar quais eram as características dessas mulheres, principalmente, nas intersecções do gênero com a classe e a raça, por exemplo. Assim está escrito:

Cá entre nós

Já havia no Brasil movimentos feministas que lutavam pelo direito ao voto. Com o apoio de várias mulheres, ela fundou, em 1922, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. A luta era para que as mulheres tivessem garantidos seus direitos políticos (VAINFAS, 2018, vol. 9, p.56).

Ainda na mesma página, no box “Para Desenvolver” enfatiza as informações que devem ser ressaltadas sobre Maria Lacerda em sala de aula. Assim enuncia:

Para desenvolver

Maria Lacerda de Moura

Ressalte para a turma as informações acerca da militância social e feminista de Maria Lacerda de Moura, em especial as suas atividades à frente da Federação Internacional Feminina (VAINFAS, 2018, vol. 9, p.56).

Com isso, o livro didático abre a possibilidade dos/as docentes levarem o debate sobre feminismo para sala de aula, a partir da vida e militância de Maria Lacerda. Levando em conta que a personagem abordada no capítulo não é muito conhecida nem pelos/as docentes, tampouco para os/as discentes e que ainda há poucos estudos sobre sua vida e obra, é necessário que os/as professoras/os recorram às referências bibliográficas propostas no capítulo e também que busque mais referências bibliográficas sobre a personagem. Os estudos sobre Maria Lacerda de Moura ganham força na década de 1980, especialmente com as pesquisas de Miriam Moreira Leite. Já os estudos sobre ela produzidos por Margareth Rago ganham visibilidade na década de 1990 e anos 2000. Maria Lacerda é citada também nos estudos sobre Anarquismo, pacifismo, feminismo e educação.

O capítulo finaliza ressaltando aspectos econômicos da crise mundial da quebra da Bolsa Valores de Nova York, e o período de turbulência política que levou à Revolução de 1930. O último parágrafo do capítulo aparece com a uma referência a Maria Lacerda de Moura. Assim diz,

A luta continuou

Maria Lacerda de Moura continuou sua luta pela causa dos operários e contra a opressão sobre a mulher. Publicou vários livros. Em 1928, foi

morar em uma fazenda onde existia uma comunidade anarquista. Em 1934, devido a uma doença, ela mudou-se para o Rio de Janeiro, mas foi impedida de exercer sua profissão de professora: foi considerada pelo governo uma “perigosa comunista”. Maria Lacerda de Moura faleceu em 1944 (VAINFAS, 2018, vol. 9, p.59).

O final do capítulo apresenta uma narração resumida da vida de Maria Lacerda. Não há uma avaliação diagnóstica buscando entender o que os/as estudantes entenderam e puderam refletir sobre sua história. Nas páginas posteriores de exercícios e propostas de atividades não há nada relacionado a Maria Lacerda de Moura. O capítulo em questão termina caracterizando Maria Lacerda como uma “perigosa comunista” e mas não faz nenhum apontamento crítico sobre essa imagem, o que acaba, por fim, encerrando com uma imagem que pode ser negativa para alguns grupos de nossa sociedade.

CONCLUSÕES

Nesse trabalho discutimos as representações das mulheres na Primeira República no livro didático *História.doc* (VAINFAS, VOL. 9, 2018), observando suas funções e possibilidades educativas. No livro didático *História. Doc* (VAINFAS, 2018, Vol. 9), as mulheres ganham certo espaço, porém, ainda limitado se comparado com a presença masculina. Bertha Lutz também aparece nas lutas pelos direitos políticos das mulheres. Já a atuação de Leolinda Daltro é lembrada em uma sequência didática. O movimento feminista também aparece ligado aos movimentos de esquerdas no Governo Vargas. No capítulo 9, fala-se dos movimentos feministas dos anos 1960, mais com foco nas feministas estadunidenses. As menções a estes movimentos nos mostra que não há mais um silêncio sobre os movimentos feministas na história escolar, porém é importante analisar o modo como são representados nas narrativas didáticas muitas vezes parecem desprovidos de processo histórico e de razões bem fundamentadas.

Ressalto novamente que a inserção de Maria Lacerda de Moura é uma inovação enorme nos livros didáticos, tanto pelo fato de ser mulher como por se tratar de uma personagem considerada na época e ainda hoje como rebelde, por articular ideais anarquistas, feministas, pacifistas e outras. A inclusão de Maria Lacerda como personagem micronalítico possibilita que estudantes e professores a conheçam e entendam as mulheres como sujeitos que fazem História. O livro também abre espaço para a abordagem dos direitos políticos das mulheres e de sua participação no movimento dos trabalhadores na Primeira República. Ressaltamos que todas essas novidades são resultados das demandas de movimentos feministas e de mulheres pela inserção das mulheres nos currículos escolares e nos livros didáticos.

Em sala de aula, o livro didático deve ser tratado tanto pelo/a professor/a como pelos/as estudantes como uma fonte histórica que necessita ser contextualizada, historicizada, problematizada e analisada como tal e não como um conhecimento puro, certo e acabado. No que se refere à leitura das narrativas didáticas que mencionam as

mulheres na Primeira República é fundamental que os/as professores/as busquem dialogar também com a historiografia feminista e de gênero¹².

O ensino de história exerce uma importante função na formação das identidades e no rompimento de violências e preconceitos de gênero em todas as esferas sociais. A Primeira República foi um período histórico de uma série de movimentos sociais e de intensas lutas das mulheres por direitos ao voto, à educação e, principalmente, de serem ouvidas e suas opiniões validadas. A luta por esses direitos políticos configuram memórias históricas importantes para os movimentos feministas e de mulheres na atualidade, devendo ser trabalhado em sala de aula para que meninas e mulheres possam se inspirar na resistência e na luta por igualdade de gênero no tempo presente.

¹² June Hahner em “A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas” traz um pouco do histórico de luta das mulheres brasileiras por direitos, assim como Raquel Sohiet e Michelle de Perrot nos traz a história do feminismo e as relações de gênero no processo histórico brasileiro. Celí Pinto em “Uma história do feminismo no Brasil”, Branca Moreira Alves com “Ideologia e feminismo: a luta da mulher pelo voto no Brasil” e Mônica Karawejcyk em “As filhas de Eva querem votar” trazem o processo de luta feminina pela conquista do voto antes mesmo da constituição de 1824 e também a maneira como elas atuaram de diferentes maneiras pela conquista do sufrágio feminino. Para conhecer melhor a história e luta de Maria Lacerda de Moura há estudos de Margareth Rago, como por exemplo, “Ética, anarquia e revolução em Maria Lacerda de Moura, assim como obras de Miriam Lifchitz Moreira Leite “a documentação de Maria Lacerda de Moura (1887-1945)” e “Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Branca Moreira. *Ideologia e feminismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, 44).
- BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático– PNLD 2020. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020: história – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes. *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- CARIE, Nayara Silva de. Leitura de textos didáticos de História por estudantes do ensino fundamental. Belo Horizonte, 2015. 200 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.
- CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, nº 67, ano XX, Agosto. 1999, p. 153-181.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas*. O Imaginário da República. José São Paulo: Cia das letras, 1990. 166p.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988, 244p.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CORREIA, Francisco. Mulheres libertárias: um roteiro. In PRADO, Antonio A. P. (org). *Libertários no Brasil: memórias, lutas, cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na Base Nacional Curricular Comum: relações de poder e interesses ocultos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus Editora, 8ª edição, 2009.

GALVÃO, Laila Maia. Os entrecruzamentos das lutas feministas pelo voto feminino e por educação na década de 1920. *Revista Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, Vol. 07, nº13, 2016, p. 176-203.

HAHNER, June Edith. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. Maria Almeida, Heitor Costa (Trad.). São Paulo, 1981.

HALL, STUART. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016. 259 p.

KARAWCZYK, Mônica. As filhas de Eva querem votar: dos primórdios da questão à conquista do sufrágio feminino no Brasil (c.1850-1932). 2013. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. *Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura*. São Paulo: Ática, 1984.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. A documentação de Maria Lacerda de Moura. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 40, p. 271-278, 1996.

LOURO, Guacira lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *História da Educação*, v. 19, p. 81-108, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: EDEFGV, 2009. p. 177-209.

MOREIRA, Viviani da Silva. Ensinar mulheres na História: abordagens biográficas. Florianópolis, 2018. 103 p. Dissertação(ProfHistória). Universidade Federal de Santa Catarina.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados?. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: EDEFGV, 2009. p. 281-292.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Memórias, subjetivação e educação no tempo presente: como as representações de violência sexual são abordadas nos livros didáticos de História?. *Revista Tempo e Argumento*, [S. l.], v. 11, n. 28, p. 466-502, 2019a.

_____. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, e58426, 2019b.

_____. “Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades”. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane de; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2014. p. 276-291.

OSSENBACH, Gabriela. Manuais escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 2010, p. 115-132.

PERROT, Michelle. *Os Excluídos da História: Operários, Mulheres e Prisioneiros*. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

PINTO, Celi Regina Jardim. *Uma História do Feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. 119p.

RAGO, Margareth. Ética, anarquia e revolução em Maria Lacerda de Moura. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão (org.). *As esquerdas no Brasil*, vol. 1. A formação das tradições (1889-1945). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007, pp. 273–293.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. 3v. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância de Bertha Lutz. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 97-117, 2000.

SOIHET, Rachel. *Condição Feminina e Formas de Violência. Mulheres Pobres e Ordem Urbana* (1890-1920). Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989.

SOIHET, Rachel. Mulheres em busca de novos espaços: suas implicações nas relações de gênero. *Gênero Cadernos do Nuteg*, Niterói - EdUFF, v. 01, p. 51-53, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. *História.doc*. Vol.9, 2ª Edição. São Paulo. Saraiva, 2018.

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

Eu, **Ester Raquel Silva Flores**, declaro para todos os efeitos que o trabalho de conclusão de curso intitulado **Mulheres na Primeira República: representações e possibilidades educativas no livro didático *História.doc* (2018)** foi integralmente por mim redigido, e que assinalei devidamente todas as referências a textos, ideias e interpretações de outros autores. Declaro ainda que o trabalho nunca foi apresentado a outro departamento e/ou universidade para fins de obtenção de grau acadêmico.

Brasília, 24 de maio de 2021



Assinatura